

Vận dụng ẩn dụ ngữ pháp theo quan điểm ngữ pháp chức năng hệ thống vào việc bồi dưỡng học sinh giỏi tiếng Việt ở tiểu học

Nguyễn Thị Bích Hà^{1*}, Bùi Trọng Ngoan²

¹Trường Đại học Phạm Văn Đồng, 509 Phan Đình Phùng, phường Cẩm Thành, tỉnh Quảng Ngãi, Việt Nam

²Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, 459 Tôn Đức Thắng, phường Hòa Khánh Nam, TP. Đà Nẵng, Việt Nam

Ngày nhận bài 13/12/2024; ngày chuyển phân biện 16/12/2024; ngày nhận phân biện 10/2/2025; ngày chấp nhận đăng 3/3/2025

Tóm tắt:

Ẩn dụ ngữ pháp (grammatical metaphor) là lý thuyết ngôn ngữ được Halliday đề cập lần đầu năm 1985, được xem là nguồn lực phong phú ở bình diện từ vựng - ngữ pháp. Ẩn dụ ngữ pháp tư tưởng - một trong ba loại ẩn dụ ngữ pháp theo quan điểm của ngữ pháp chức năng hệ thống, sử dụng danh hoá như một cơ chế hình thành ẩn dụ. Ẩn dụ ngữ pháp thức (ẩn dụ thức) thuộc ẩn dụ ngữ pháp liên nhân với phương thức quan trọng là chuyển đổi chức năng lời nói để thực hiện các vai trò và quan hệ xã hội trong mạng lưới quan hệ phức tạp, và thể hiện được tính liên nhân độc đáo trong văn bản. Bài báo viết khái quát những nét gần gũi, tương đồng giữa các khái niệm ngôn ngữ trên theo quan điểm ngữ pháp chức năng hệ thống, và các hiện tượng ngữ pháp truyền thống trong tiếng Việt: hiện tượng chuyển loại từ và vấn đề phân loại câu theo mục đích phát ngôn gián tiếp ở bậc tiểu học. Từ đó, các tác giả đề xuất xây dựng hệ thống bài tập bồi dưỡng học sinh giỏi tiếng Việt ở bậc tiểu học phù hợp với mục tiêu môn học.

Từ khóa: ẩn dụ ngữ pháp, ẩn dụ thức, bồi dưỡng học sinh giỏi tiếng Việt ở tiểu học, hiện tượng chuyển loại từ, ngôn ngữ học chức năng hệ thống.

Chỉ số phân loại: 5.3, 5.10

Applying grammatical metaphor from the perspective of systemic functional grammar to the training of outstanding Vietnamese students in primary school

Thi Bích Ha Nguyen^{1*}, Trong Ngoan Bui²

¹Pham Van Dong University, 509 Phan Dinh Phung Street, Cam Thanh Ward, Quang Ngai Province, Vietnam

²University of Education - The University of Danang, 459 Ton Duc Thang Street, Hoa Khanh Ward, Da Nang City, Vietnam

Received 13 December 2024; revised 10 February 2025; accepted 3 March 2025

Abstract:

Grammatical metaphor (GM) is a linguistic theory first introduced by Halliday in 1985, regarded as a rich resource at the lexico-grammatical level. Ideational grammatical metaphor, one of the three types of grammatical metaphor according to systemic functional grammar, employs nominalisation as a mechanism for metaphor construction. Modality metaphor, which belongs to the category of interpersonal grammatical metaphor, employs the key mechanism of transforming speech functions to perform social roles and relationships within a complex network, thereby expressing the unique interpersonal nature of discourse. The study examines the similarities and correspondences between the aforementioned linguistic concepts from the perspective of systemic functional grammar and traditional grammatical phenomena in Vietnamese, particularly word-class conversion and sentence classification based on indirect speech functions. Based on these insights, the article proposes a system of exercises designed to help outstanding Vietnamese primary school students refine their language abilities ensuring alignment with educational objectives.

Keywords: grammatical metaphor, modality metaphor, systemic functional linguistics, training outstanding Vietnamese students, word-class conversion.

Classification numbers: 5.3, 5.10

*Tác giả liên hệ: Email: ntbha@pdu.edu.vn

1. Đặt vấn đề

Ấn dụ ngữ pháp là khái niệm lần đầu tiên được M.A.K. Halliday (1985) [1] đề cập trong công trình “An Introduction to Functional Grammar”, được xem là nguồn lực phong phú ở bình diện từ vựng - ngữ pháp để diễn đạt cùng một loại ý nghĩa trong văn bản. Dưới lăng kính của ngôn ngữ học chức năng hệ thống, ấn dụ ngữ pháp được sử dụng nhằm đáp ứng nhu cầu xã hội trong việc sử dụng ngôn ngữ và được ứng dụng rộng rãi. M.A.K. Halliday (1985) [1] cũng cho rằng, ấn dụ ngữ pháp là hiện tượng chuyển hoá phạm trù, là sự thay thế thể loại cấu trúc ngữ pháp này sang thể loại hoặc cấu trúc ngữ pháp khác.

B. Derewianka (1995) [2] đã cung cấp bằng chứng về sự phát triển của ấn dụ ngữ pháp trong ngôn ngữ trẻ em qua việc nghiên cứu ngôn ngữ nói và viết hằng ngày của trẻ. Theo đó, sự phát triển ngôn ngữ có thể được xem xét theo những đặc điểm phổ quát nhất định, bao gồm sự tiến triển từ “khái quát hóa” đến “trừu tượng hóa” cho đến “ấn dụ ngữ pháp”. Xét về tính liên tục theo quan niệm của M.A.K. Halliday (1985) [1], ấn dụ ngữ pháp có thể được coi là bước tiếp theo của giai đoạn “trừu tượng hoá”. Vào khoảng 9-10 tuổi, trẻ có thể hiểu được các phương thức biểu đạt ấn dụ và tạo ra chúng vào khoảng 14-15 tuổi.

Tại Việt Nam, ấn dụ ngữ pháp vẫn là một khái niệm tương đối mới. Trong quá trình nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy rằng, quan điểm về ấn dụ ngữ pháp theo Halliday có những điểm tương đồng đáng chú ý với hiện tượng chuyển loại từ trong tiếng Việt, cũng như cách sử dụng câu theo mục đích nói gián tiếp trong chương trình tiếng Việt bậc tiểu học, mặc dù chúng thuộc các hệ thống ngữ pháp khác nhau. Xuất phát từ nhận định này, bài viết sẽ đối chiếu các khái niệm giữa ngữ pháp truyền thống và ngữ pháp chức năng hệ thống, làm rõ những nét tương đồng giữa các hiện tượng ngôn ngữ liên quan. Trên cơ sở đó, chúng tôi đề xuất việc vận dụng những định hướng này vào thiết kế hệ thống bài tập, nhằm bồi dưỡng học sinh giỏi tiếng Việt ở bậc tiểu học, giúp các em nâng cao kỹ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ một cách hiệu quả.

2. Nội dung

2.1. Đối chiếu các khái niệm liên quan của ngữ pháp truyền thống với ngữ pháp chức năng hệ thống

Ngữ pháp truyền thống theo quan niệm thông thường “là toàn bộ các quy tắc, các luật lệ về sự cấu tạo các từ và sự kết hợp các từ thành câu, đồng thời còn là các quy tắc cấu tạo của các câu, các đoạn văn và văn bản” [3]. Như vậy, ngữ pháp truyền thống quan tâm đến cấu trúc và sự hình thành của từ và câu, cách sắp xếp các từ trong câu và xem ngôn ngữ là một tập hợp các quy tắc ngữ pháp. Theo J.D. Williams (2005) [4] thì ngữ pháp truyền thống “có tính quy định, theo một tiêu chuẩn được thiết lập trước. Do đó, mục tiêu chính của ngữ pháp truyền thống là duy trì một mô hình lịch sử về những gì được cho là cấu thành ngôn ngữ thích hợp”. Tuy nhiên, theo L.W. Jan (2009) [5] thì “Dù việc học ngữ pháp sẽ giúp học sinh hiểu cách thức hoạt động ngôn ngữ và giúp họ sử dụng ngôn ngữ hiệu quả hơn để tạo và hiểu ý nghĩa văn bản nói và viết cho các mục đích văn hoá cụ thể nhưng việc dạy và học ngữ pháp đạt hiệu quả cao nhất khi được ngữ cảnh hóa”. Dạy học kiến thức tiếng Việt ở bậc tiểu học nhằm giúp học sinh hiểu rõ cấu tạo của tiếng Việt (âm tiết), nắm vững các quy tắc chính tả và mở rộng vốn từ một cách phong phú. Đồng thời, chương trình cung cấp những hiểu biết cơ bản về từ và câu, rèn luyện kỹ năng sử dụng từ ngữ, đặt câu và vận dụng linh hoạt các kiểu câu để diễn đạt suy nghĩ, cảm xúc. Quan trọng hơn, học sinh được trang bị khả năng hiểu và sử dụng câu phù hợp với từng hoàn cảnh giao tiếp cụ thể. Đó cũng chính là quan điểm của G.

Winch và cs (2013) [6]: “Các hoạt động dạy ngữ pháp nên có ý nghĩa và được thiết kế để cải thiện khả năng giao tiếp tổng thể của học sinh”. Chính vì vậy, vào thập niên 70, mô hình ngữ pháp chức năng hệ thống đã được một số nước đưa vào sử dụng thay thế cho ngữ pháp truyền thống trong việc dạy ngôn ngữ.

Theo lý thuyết ngữ pháp chức năng hệ thống thì nghĩa (meaning) là đối tượng nghiên cứu quan trọng nhất của ngôn ngữ chứ không phải là dạng thức (form) hay cấu trúc (structure) của ngôn ngữ. Theo M.A.K. Halliday (1985) [1], ngôn ngữ chủ yếu được tổ chức dựa trên hai loại ý nghĩa chính: ý niệm (ideational) và liên nhân (interpersonal). Dựa trên quan điểm này, ngữ pháp chức năng hệ thống tập trung vào cách ngôn ngữ vận hành trong các bối cảnh xã hội khác nhau. Cách tiếp cận này đặc biệt hữu ích trong việc lý giải cách văn bản hoạt động vượt ra ngoài cấp độ câu, đồng thời làm rõ cách thức ngôn ngữ thích ứng linh hoạt để đáp ứng mục đích giao tiếp của người sử dụng.

Về các đơn vị ngữ pháp, đối với ngữ pháp truyền thống theo quan niệm của các tác giả B. Le (1995) [7], T.L.K. Nguyen (2019) [8], V.H. Nguyen (2018) [9] xét về mặt từ loại, dựa trên các tiêu chí về ý nghĩa ngữ pháp khái quát và đặc điểm về hình thức ngữ pháp (khả năng kết hợp và chức năng cú pháp trong câu) từ tiếng Việt được chia thành: danh từ (DT), động từ (ĐT), tính từ (TT), số từ (ST), đại từ (ĐT), phụ từ (PT), quan hệ từ (QHT), tình thái từ (TTT). Mỗi loại trong các từ loại trên có thể được chia thành các tiểu loại nhỏ hơn. Nhưng trong ngữ pháp chức năng hệ thống, theo quan điểm của M.A.K. Halliday (1985) [1] từ loại không được chia thành các nhóm như trên mà được chia thành các nhóm: định danh, động từ, tính từ và giới từ. Ở đơn vị câu, ngữ pháp truyền thống phân loại câu theo hai tiêu chí lớn: cấu tạo và mục đích phát ngôn. Xét về mặt cấu tạo, theo quan điểm của các nhà ngôn ngữ học Việt Nam, câu được chia thành các kiểu: đơn, ghép, phức, đặc biệt, rút gọn. Xét theo tiêu chí mục đích phát ngôn, câu được chia thành: tường thuật, cầu khiến, nghi vấn (câu hỏi), cảm thán (câu cảm). Trong khi đó, ngữ pháp chức năng hệ thống của Halliday đã phân tích câu dựa trên ba loại siêu chức năng: kinh nghiệm, liên nhân, văn bản.

2.2. Ấn dụ ngữ pháp theo quan điểm ngữ pháp chức năng có sự tương đồng với ngữ pháp tiếng Việt, theo quan điểm truyền thống ở bậc tiểu học

2.2.1. Ấn dụ ngữ pháp tư tưởng theo quan điểm ngữ pháp chức năng có sự gần gũi, tương đồng với hiện tượng chuyển loại trong tiếng Việt

Ngôn ngữ học là ngành khoa học chuyên nghiên cứu về ngôn ngữ của loài người. “Ở trạng thái tĩnh, ngôn ngữ là một hệ thống bao gồm các đơn vị ngôn ngữ, những mối quan hệ cùng một số quy tắc kết hợp các đơn vị đó. Ở trạng thái động, các đơn vị và quan hệ giữa các đơn vị của hệ thống ngôn ngữ mới được hiện thực hoá. Ngôn ngữ ở trạng thái động chịu sự chi phối bởi những nhân tố bên ngoài ngôn ngữ, đó là các nhân tố thuộc về đối tượng, nội dung, mục đích cũng như hoàn cảnh, cách thức của hoạt động giao tiếp” [10]. Trên cơ sở đó, từ chỉ tồn tại khi được sử dụng trong hoạt động nói. Trong câu, đặc điểm ngữ nghĩa và ngữ pháp của từ được hiện thực hoá. Trong đó, hiện tượng chuyển loại của từ là hiện tượng “từ được hiện thực hoá”. Hiện tượng này đã được nhiều nhà ngôn ngữ học nêu khái niệm như: “Hiện tượng chuyển loại của từ là sự chuyển hoá từ ở phạm trù từ loại hoặc tiểu loại này sang phạm trù từ loại hoặc tiểu loại khác với sự giúp đỡ của phương tiện cấu tạo từ tối thiểu mà ngôn ngữ có được” [8]. “Có những từ có thể được dùng với cách ngữ pháp của từ loại này hay với những đặc tính nghĩa - ngữ pháp của từ loại khác” [7]. Như vậy, từ trong

tiếng Việt không có hình thức ngữ âm riêng cho từng từ loại, cũng không biến đổi hình thức ngữ âm để biểu hiện các ý nghĩa ngữ pháp khác nhau và quan hệ ngữ pháp khác nhau. Do đó, có nhiều trường hợp vẫn cùng một hình thức ngữ âm nhưng khi thì mang những đặc điểm ngữ pháp của từ loại (tiểu loại) này, khi thì mang các đặc điểm ngữ pháp của từ loại (tiểu loại) khác. Hiện tượng đó được gọi là sự chuyển loại của từ.

Tiếng Việt thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập, hình thức nhận biết sự chuyển loại từ chính là đặc điểm về hình thức ngữ pháp thể hiện ở khả năng kết hợp và chức vụ cú pháp của từ trong câu. Khi chuyển loại, ý nghĩa khái quát, khả năng kết hợp và chức vụ cú pháp của từ cũng thay đổi theo.

Ví dụ:

(a) Anh đã **sáng tác** được những ca khúc đáng để mọi người ca ngợi.

(a') Những **sáng tác** ấy của anh đáng để mọi người ca ngợi.

Ta thấy, ở ví dụ (a) “sáng tác” mang đặc điểm của động từ (chỉ hoạt động, có khả năng kết hợp với phụ từ chỉ thời thể “đã”, làm thành tố chính của cụm động từ, làm vị ngữ trong câu. Nhưng ở ví dụ (a') thì “sáng tác” đã chuyển loại thành danh từ (chỉ khái niệm, kết hợp với phụ từ chỉ lượng “những” ở phía trước và đại từ chỉ định “ấy” ở phía sau, làm thành tố chính của cụm danh từ và làm chủ ngữ trong câu.

Chú trọng tính hành dụng, thực hiện quan điểm giao tiếp trong dạy học, chương trình Giáo dục phổ thông 2018 bố trí thời gian cho phần luyện tập nhiều hơn thời gian cho phần hình thành khái niệm để đáp ứng mục đích chính của môn Tiếng Việt hiện nay là “hình thành và phát triển ở học sinh các kỹ năng sử dụng tiếng Việt để học tập và giao tiếp trong các môi trường hoạt động của lứa tuổi” và “thông qua việc dạy và học tiếng Việt, góp phần rèn luyện các thao tác của tư duy”. Chương trình tiếng Việt bên cạnh cung cấp các nội dung dạy học về danh từ, động từ, tính từ, đại từ và kết từ (quan hệ từ) (Chú ý đến đặc điểm tâm sinh lý của học sinh, ở lớp 2, 3 thì các kiến thức về từ loại được dạy thông qua các bài tập thực hành đến lớp 4, 5 các khái niệm lý thuyết mới xuất hiện qua phân môn Luyện từ và câu nhưng với thời lượng ít hơn nhiều so với thời lượng thực hành) thì việc gắn nội dung bài học với những tình huống giao tiếp cụ thể, quen thuộc và thực tiễn hằng ngày để học sinh sử dụng các từ loại đúng với vai giao tiếp cũng như linh hoạt trong việc sử dụng chuyển loại của từ là vô cùng quan trọng. Nội dung dạy học tiếng Việt không sa đà vào nhận diện và phân loại một cách hàn lâm, máy móc cũng như tách từ ra khỏi ngữ cảnh một cách thiếu thực tế. Chính vì vậy, có thể thấy hiện tượng chuyển loại (trong đó có hiện tượng động từ, tính từ chuyển sang danh từ) mặc dù không được đề cập như một đơn vị kiến thức độc lập, nhưng trong quá trình thực hành ngôn ngữ và thông qua các bài tập thực hành thì hiện tượng này được sử dụng như một công cụ rèn luyện kỹ năng sử dụng tiếng Việt để giao tiếp thực tiễn.

Đối với học sinh giỏi, bồi dưỡng tiếng Việt ở bậc tiểu học là một nội dung quan trọng trong chiến lược giáo dục phổ thông theo hướng phân hóa. Quá trình phân hóa này chỉ áp dụng cho một phần chương trình, diễn ra sau khi học sinh đã hoàn thành các nội dung cốt lõi. Khi đó, các em có thể lựa chọn môn học hoặc lĩnh vực phù hợp với sở thích và thế mạnh của mình để học chuyên sâu theo chương trình và tài liệu bổ trợ, bên cạnh nội dung chung của chương trình chính khóa. Đối với môn tiếng Việt, bên cạnh các kiến thức chung về từ loại mà các em được học trong sách giáo khoa như “danh từ; danh từ chung, danh từ riêng; động từ, tính từ” (sách giáo khoa tiếng Việt 4, Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống) và “đại từ và kết từ” (sách giáo khoa tiếng Việt 5, Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc

sống) với các dạng bài tập như “nhận diện, xác định từ loại, tiểu loại”; “Đặt câu có chứa từ loại, tiểu loại với nội dung cho trước”... thì phần kiến thức bồi dưỡng học sinh giỏi liên quan đến phân từ loại sẽ bao gồm hiện tượng chuyển loại của từ với các dạng bài tập như “cho từ trong câu, đoạn, yêu cầu xác định từ loại; bài tập yêu cầu sử dụng từ theo lớp từ loại; bài tập chữa lỗi sử dụng sai từ loại, tiểu loại...” [11].

2.2.2. Những điểm tương đồng giữa “danh hoá” theo lý thuyết ngữ pháp chức năng hệ thống và hiện tượng chuyển loại trong phân ngữ pháp tiếng Việt bồi dưỡng học sinh giỏi ở tiểu học

Theo M.A.K. Halliday (1985) [1], danh hoá là nguồn lực mạnh mẽ nhất để tạo ra ẩn dụ ngữ pháp. Khái niệm “danh hoá” đã được nhiều nhà ngôn ngữ học đề cập đến, có thể hiểu “danh hoá là một sự chuyển đổi một diễn biến hay một quá trình (process), một phẩm chất hay tính chất (quality), một ước định hay đánh giá (assessment) trở thành một sự vật (thing)”. Trong cuốn “Giới thiệu về ngữ pháp chức năng” trong lần xuất bản đầu tiên, M.A.K. Halliday (1985) [1] nhiều lần nhắc đến khái niệm “ẩn dụ ngữ pháp” và dành trọn vẹn chương 10 để nói về hiện tượng này cùng khái niệm danh hoá. Mặc dù Halliday cho rằng, ẩn dụ ngữ pháp là cách thức sử dụng ngôn ngữ của người trưởng thành nhưng vẫn nhấn mạnh trẻ em ở độ tuổi 5-10 tuổi vẫn nắm được nghĩa của ẩn dụ ngữ pháp, bởi lẽ các em đã bắt đầu nắm những khái niệm trừu tượng, phổ quát. Theo M.A.K. Halliday (2014) [12], ẩn dụ ngữ pháp là hiện tượng chuyển hoá phạm trù, là sự thay thế thể loại hoặc cấu trúc ngữ pháp này sang một thể loại hoặc cấu trúc ngữ pháp khác. Ông cũng nêu ra các loại ẩn dụ ngữ pháp gồm ẩn dụ ngữ pháp tư tưởng (ideational grammatical metaphor), ẩn dụ ngữ pháp liên nhân (interpersonal grammatical metaphor). Trong các loại ẩn dụ ngữ pháp nêu trên thì ẩn dụ ngữ pháp tư tưởng sử dụng phương thức danh hóa như một cơ chế hình thành ẩn dụ.

M.A.K. Halliday và cs (2004) [13] cho rằng, ẩn dụ ngữ pháp theo ngôn ngữ học chức năng hệ thống là một đặc điểm ngôn ngữ mà ở đó hiện tượng chuyển dịch của các yếu tố ngữ pháp, cú pháp, từ vựng dẫn đến sự thay đổi về chức năng ngôn ngữ; nói cách khác, đây chính là quá trình tái cấu trúc cách diễn đạt ý tưởng trong những tình huống giao tiếp cụ thể. Trong đó, mô tuýp phổ biến nhất là sự chuyển đổi từ động từ, tính từ... thành danh từ (sự vật) mà danh hóa là chủ yếu. Theo M.A.K. Halliday (1985) [1] thì “danh hoá là một nguồn lực đơn lẻ, mạnh mẽ nhất để tạo nên ẩn dụ ngữ pháp”. Thông qua phương thức này, các quá trình (thể hiện bằng động từ) và các đặc tính (thể hiện bằng tính từ) được diễn đạt lại dưới dạng danh từ thông qua cơ chế ẩn dụ. Thay vì giữ vai trò biểu thị hành động hoặc trạng thái trong câu, chúng chuyển đổi thành danh từ và đảm nhận chức năng biểu thị sự vật. Trong tiếng Anh, hiện tượng danh hoá được coi là hiện tượng phái sinh từ vựng (Chomsky), vừa được xem là hiện tượng phái sinh cú pháp (Leeds). Riêng Halliday, hiện tượng danh hoá này là một biểu hiện của “ẩn dụ ngữ pháp”.

Trong tiếng Việt, T.T. Nguyen (2003) [14] cho rằng: “Danh hoá là một phương thức ngữ pháp dùng để biến đổi một động từ, một tính từ hoặc một mệnh đề thành một tổ hợp danh từ bằng cách kết hợp động từ, tính từ hay mệnh đề ấy với một yếu tố danh hoá nhất định”. Hiện tượng danh hoá thường xảy ra ở hai cấp độ. Thứ nhất là danh hoá ở cấp độ từ. Đây là quy trình ngữ pháp chuyển đổi một động từ hay tính từ thành một danh từ. Trong tiếng Anh, danh hoá động từ tạo ra hai tiểu loại danh từ, đó là danh từ động (action nominals), ví dụ như: động từ “create” (tạo ra) có thể chuyển thành danh từ “creation” như trong The creation of the artwork took weeks (Việc sáng tạo tác phẩm nghệ thuật mất nhiều tuần). Và tiểu loại thứ hai là danh từ chỉ người hành động (agentive nominal), ví dụ như động từ “teach” (dạy) khi chuyển thành danh từ chỉ người sẽ thành

“teacher” (giáo viên) - người thực hiện hành động dạy hay động từ “write” (viết) có thể chuyển thành “writer” (nhà văn, người viết) - người thực hiện hành động viết. Thứ hai là danh hoá ở cấp độ trên từ (hay còn gọi là danh hoá ở cấp độ cú pháp). Đây là loại danh hoá cho cụm động từ, cụm tính từ hoặc các mệnh đề thành các cụm danh từ, ví dụ như “Mọi người đều vui mừng vì cô ấy đạt kết quả cao trong kỳ thi” sẽ được danh hoá thành danh ngữ “sự vui mừng của mọi người vì cô ấy đạt kết quả cao trong kỳ thi”. Đối với loại hình ngôn ngữ hoà kết như tiếng Anh, ý nghĩa ngữ pháp của từ được thể hiện bằng sự biến đổi hình thái của từ. Chính vì vậy, danh hoá cũng được thể hiện bằng sự biến đổi hình thái của động từ hay tính từ. Trong khi đó, tiếng Việt thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập - âm tiết tính, không biến đổi hình thái trong quá trình thực hiện chức năng ngữ pháp, danh hoá được thực hiện thông qua việc kết hợp giữa động từ, tính từ với các yếu tố ngữ pháp chuyên dùng (hay còn gọi là yếu tố danh hoá). Yếu tố danh hoá mà tác giả đề cập đến ở đây chính là các yếu tố ngữ pháp chuyên dùng mà các động từ, tính từ khi kết hợp sẽ tạo ra các từ mang tính chỉ sự vật. Đó là các từ như: sự, việc, cái, nỗi, niềm, cuộc... Các yếu tố danh hoá này được các nhà Việt ngữ gọi bằng nhiều tên gọi khác nhau như: danh từ đơn vị, danh từ thuộc loại đằm được, loại từ... Ở bài viết này, chúng tôi chỉ xét đến chức năng danh hoá, phân biệt với những trường hợp chúng không được dùng với chức năng này nên thống nhất gọi tên là yếu tố danh hoá. Bàn về mối quan hệ giữa hiện tượng chuyển loại và danh hoá trong bài viết, dựa trên cơ sở của những nghiên cứu của các nhà Việt ngữ học, trong bài viết này chúng tôi theo quan điểm xếp các hiện tượng chuyển loại mà không cần đến các “yếu tố ngữ pháp chuyên dùng” vào hiện tượng chuyển loại của từ. Chúng tôi xếp các hiện tượng chuyển loại cần kết hợp với các “yếu tố ngữ pháp chuyên dùng” là hiện tượng danh hoá.

Trong nội dung bồi dưỡng học sinh giỏi tiếng Việt ở tiểu học, phần kiến thức về hiện tượng chuyển loại được các nhà biên soạn sách tham khảo, đặc biệt chú trọng thông qua việc xây dựng các dạng bài tập phù hợp. Khi giải bài, học sinh cần xem xét đầy đủ các ngữ cảnh có thể xảy ra để đảm bảo không bỏ sót ý nghĩa cũng như khả năng chuyển đổi từ loại của từ. Trong nhiều trường hợp, hiện tượng chuyển loại đã được gợi ý trực tiếp ngay trong yêu cầu của bài tập. Ví dụ: “Từ trẻ con có thể là một tính từ, lúc đó nghĩa của nó là gì? Hãy đặt câu có từ trẻ con với nghĩa đó” [11].

2.3. Ấn dụ thức theo quan điểm ngữ pháp chức năng có sự tương đồng với hiện tượng câu dùng theo mục đích nói gián tiếp, theo quan điểm ngữ pháp truyền thống ở tiểu học

2.3.1. Đặc điểm phân loại câu theo mục đích nói trong chương trình tiếng Việt bậc tiểu học và trong chương trình bồi dưỡng học sinh giỏi tiếng Việt

Câu là đơn vị nền tảng trong giao tiếp, do đó, chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 đặc biệt chú trọng đến việc giảng dạy kiến thức về câu trong môn Tiếng Việt bậc tiểu học. Nội dung này được đưa vào giảng dạy từ lớp 3. Trong bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống, đơn vị kiến thức về câu theo mục đích nói được dạy từ lớp 3, học sinh làm quen với đơn vị kiến thức về câu hỏi (câu nghi vấn), câu kể (câu tường thuật), câu cảm (câu cảm thán), câu khiến (câu cầu khiến). Chú trọng đến tính hành dụng, nội dung dạy học của chương trình và sách giáo khoa hiện nay tập trung vào việc dạy học sinh sử dụng câu thay vì nhớ khái niệm “câu”. Do đó, sách giáo khoa không trình bày khái niệm như một đơn vị kiến thức riêng biệt mà lồng ghép vào các bài tập thực hành, giúp học sinh tự rút ra đặc điểm của từ ngữ, chức năng sử dụng và dấu câu của từng loại câu.

Xét về mục đích sử dụng, tùy tình huống, câu có thể được dùng theo lối trực tiếp hoặc gián tiếp. Câu dùng theo lối trực tiếp là câu dùng theo

chức năng chính của nó: câu nghi vấn có thái độ/chức năng/hàm ý/lực ngôn trung trực tiếp dùng để hỏi; câu tường thuật có thái độ/chức năng/hàm ý/lực ngôn trung trực tiếp dùng để kể, tường thuật, miêu tả; câu cầu khiến có thái độ/chức năng/hàm ý/lực ngôn trung trực tiếp dùng để yêu cầu, đề nghị; câu cảm thán dùng để bộc lộ cảm xúc, thái độ. Sử dụng câu theo mục đích nói trực tiếp như đã nêu trên giúp lời nói tường minh, dễ hiểu, tránh gây hiểu lầm. Tuy nhiên, nếu chỉ dùng câu theo lối trực tiếp thì lời nói trở nên đơn điệu, một số trường hợp thiếu ý nhị. Chính vì vậy, trong những tình huống giao tiếp nhất định, cần sử dụng câu theo lối gián tiếp. Câu dùng theo lối gián tiếp là câu không dùng theo chức năng chính. Chẳng hạn câu trần thuật dùng với chức năng khẳng định, phủ định, khuyên bảo, hứa hẹn...; câu cảm thán dùng với chức năng đề nghị; câu nghi vấn dùng với chức năng yêu cầu, đề nghị.

Ví dụ: Sau khi ăn cơm tối, mãi mà chưa thấy con trai ngồi vào bàn học mà chỉ lo nghịch điện thoại, mẹ hỏi:

- Mấy giờ rồi vậy con?

Câu này tuy có hình thức của một câu hỏi nhưng thực chất không nhằm mục đích hỏi giờ. Thay vào đó, người mẹ sử dụng cách diễn đạt gián tiếp để nhắc nhở con rằng đã muộn và cần đi học bài. Như vậy, câu hỏi được sử dụng theo cách nói gián tiếp để thể hiện ý nhắc nhở một cách nhẹ nhàng.

Như vậy, trong giao tiếp đôi lúc cần sử dụng cách nói gián tiếp để làm cho mục đích nói được thể hiện một cách tế nhị, tránh gây hiểu lầm hoặc làm tổn thương người khác. Chính vì vậy, trong quá trình dạy về câu theo mục đích nói, giáo viên cần đặt học sinh vào những tình huống giao tiếp thường ngày mà khi đó cần sử dụng cách nói gián tiếp.

Đối với phần kiến thức liên quan đến việc sử dụng câu theo mục đích nói gián tiếp, thuộc nội dung bồi dưỡng học sinh giỏi tiếng Việt tiểu học, các nhà biên soạn thường cho các dạng bài tập như “Xác định kiểu câu; yêu cầu đặt câu theo mục đích nói đã cho; chuyển đổi câu theo mục đích nói...”. Đặc biệt, dạng bài tập nâng cao sẽ yêu cầu đặt những câu theo mục đích nói gián tiếp:

Ví dụ: “Hãy đặt một câu hỏi để yêu cầu bạn cho mình mượn cuốn sách” [11].

2.3.2. Điểm tương đồng giữa ấn dụ thức với hiện tượng sử dụng câu theo mục đích nói gián tiếp trong chương trình tiếng Việt ở tiểu học

Ấn dụ ngữ pháp liên nhân theo M.A.K. Halliday (1985) [1] gồm hai dạng: ấn dụ tình thái và ấn dụ thức. Thức diễn đạt chức năng lời nói, mẫu thức tổ chức cơ bản ở đây là hệ thống trao đổi, cho và yêu cầu thông tin hay hàng hoá và dịch vụ. Hệ thống này xác định bốn chức năng lời nói cơ bản: nhận định, hỏi, mời và yêu cầu. Đây chỉ là những chức năng cốt yếu nhất, chúng ta có thể thấy nhiều chức năng không thường xuyên khác: hứa hẹn, đe dọa, thề, cam kết, ra lệnh, yêu cầu, nài nỉ, thuyết phục, mệnh lệnh, khuyến khích, khuyến nghị, khuyên, cảm đoán, cảnh báo, dự đoán, hi vọng, tuyên bố, bảo đảm, khẳng định... chúng có liên hệ với nhau một cách hệ thống. Và mỗi một chức năng này đều được người sử dụng ngôn ngữ nhận ra, có thể gọi tên và thể hiện được chúng.

Theo M.A.K. Halliday (1985) [1], thì “ấn dụ thức cho phép sử dụng các biến thể thay thế hơn là các biểu thức mặc định nhằm biểu đạt cùng một thức”. Chẳng hạn thức nghi vấn dùng với chức năng yêu cầu hay bộc lộ cảm xúc... Ấn dụ thức có thể được coi là sự thay đổi thức từ miền này sang miền khác.

Trong tiếng Việt, thức của câu là giá trị tình thái của các kiểu câu trong sử dụng, là cơ sở để xác lập các kiểu câu được phân loại theo mục đích phát ngôn, gồm bốn kiểu câu điển hình: trần thuật, nghi vấn, cầu khiến, cảm thán.

“Hành động ngôn trung (hay còn gọi là hành động tại lời) là hành động mà đích của nó nằm ngay trong việc tạo nên câu (phát ngôn)” [3], như các hành động: kê, thông báo, nhận định, hỏi, yêu cầu, ra lệnh, khuyên nhủ, hứa hẹn, cảm ơn, khẳng định...

Khi hành động ngôn trung mà phát ngôn thực hiện phù hợp với dạng thức của các kiểu cú phân theo mục đích phát ngôn, chúng ta có hành động tại lời trực tiếp. Ngược lại, khi hành động tại lời mà phát ngôn thực hiện không phù hợp với các đặc trưng hình thức tương ứng ta có hành động tại lời gián tiếp. Đây là loại hành động (sử dụng phương tiện) ngôn ngữ, trong đó người nói thể hiện một hành động tại lời nào đó nhưng lại nhằm làm cho người nghe suy ra hiệu lực ở lời của một hành động ngôn từ khác. Đây là hiện tượng người giao tiếp sử dụng hình thức của một phát ngôn có hành động tại lời này, nhưng lại nhằm đạt hiệu quả của một hành động tại lời khác, được gọi là hành động tại lời gián tiếp. Ví dụ hành động yêu cầu được thực hiện dưới hình thức câu nghi vấn; hành động hỏi được thực hiện bởi câu cảm thán...

Cách sử dụng hành động tại lời gián tiếp theo quan điểm của bài viết chính là phương thức sử dụng ẩn dụ ngữ pháp “thức của câu” trong tiếng Việt và là “ẩn dụ thức” theo cách gọi của Halliday - một kiểu ẩn dụ trong ẩn dụ ngữ pháp của ngữ pháp chức năng hệ thống, cũng là cách sử dụng câu theo mục đích nói gián tiếp trong chương trình tiếng Việt bậc Tiểu học hiện nay. Cách sử dụng ngôn từ có tính ẩn dụ thức của cú trong tiếng Việt (sử dụng tại lời gián tiếp) đã tạo ra những phát ngôn không có sự tương thích giữa nghĩa đích thực của câu nói với cấu trúc - chức năng của câu thể hiện phát ngôn ấy. Sở dĩ người nghe vẫn nhận biết được “nghĩa mục đích phát ngôn” hay “đích ở lời” của các hành động tại lời gián tiếp, nhờ các nhân tố như: ngữ cảnh, các thao tác suy ý, các ước định xã hội, nghĩa hàm ngôn, sự vi phạm các quy tắc hội thoại...

3. Vận dụng ẩn dụ ngữ pháp theo quan điểm ngữ pháp chức năng hệ thống để xây dựng hệ thống bài tập bồi dưỡng học sinh giỏi tiếng Việt ở tiểu học

3.1. Vận dụng lý thuyết ẩn dụ ngữ pháp tư tưởng xây dựng hệ thống bài tập rèn luyện kỹ năng sử dụng từ loại tiếng Việt cho học sinh giỏi tiếng Việt ở tiểu học

Có thể thấy, nội dung dạy học tiếng Việt cấp tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 thể hiện khá rõ quan điểm giao tiếp. Các nhà nghiên cứu xây dựng chương trình đã huy động vốn từ phục vụ cho giao tiếp để mở rộng vốn từ cho học sinh. Các bài luyện tập hướng tới đích hình thành, củng cố các kỹ năng giao tiếp ở cả dạng nói và viết cho các em. Dựa vào sự gắn gũi, tương đồng giữa đơn vị kiến thức của ẩn dụ ngữ pháp theo quan điểm của ngôn ngữ học chức năng hệ thống và đơn vị kiến thức về hiện tượng chuyên loại của từ và sử dụng câu theo mục đích nói gián tiếp, bài viết đề xuất một số dạng bài tập nhằm bồi dưỡng học sinh giỏi tiếng Việt ở tiểu học như sau:

3.1.1. Dạng bài tập rèn kỹ năng nhận diện, sử dụng từ theo đúng từ loại, tiểu loại

Dạng bài tập này trở nên hấp dẫn khi giáo viên lựa chọn ngữ liệu là những hiện tượng đồng âm liên quan đến các danh từ trừu tượng như “suy nghĩ”, “khó khăn”, “nhận thức”, “sáng tác”. Các từ này có thể chuyển đổi

linh hoạt thành động từ, tính từ hoặc kết hợp với các yếu tố như “sự”, “cuộc”, “nỗi niềm” để hình thành danh từ chỉ khái niệm. Khi thực hiện bài tập, học sinh cần đặt từ vào nhiều ngữ cảnh khác nhau, nhằm khai thác đầy đủ các nghĩa và khả năng biến đổi từ loại, tránh bỏ sót các trường hợp có thể có.

Ví dụ:

Bài tập 1: Các từ “nhận thức”, “sáng tác”, “suy nghĩ”, “khó khăn” có thể là một danh từ, lúc đó nghĩa của các từ trên là gì? Hãy đặt câu với các từ trên với nghĩa đó.

Bài tập 2: Xác định từ loại của các từ “chiến đấu”, “vui”, “hạnh phúc”. Hãy dùng các từ “cuộc, sự, niềm” đặt câu với các từ trên để tạo thành các danh từ chỉ khái niệm.

3.1.2. Đưa từ vào trong câu hoặc đoạn văn và yêu cầu xác định loại từ tương ứng

Dạng bài tập này yêu cầu học sinh xác định danh từ, động từ, tính từ... trong một câu hoặc đoạn thơ, văn. Khi phân tích từ trong từng ngữ cảnh, học sinh cần chú ý đến mối quan hệ và khả năng kết hợp của từ với các thành phần xung quanh. Do đó, một số học sinh có thể gặp khó khăn khi xử lý những từ mang ý nghĩa ngữ pháp rộng hoặc không có dấu hiệu hình thức đặc trưng cho từ loại. Với dạng bài tập này, học sinh sẽ biết thêm cách diễn đạt khác, cô đọng hơn cách diễn đạt thông thường. Ẩn dụ ngữ pháp chính là cách diễn đạt khác đối với một nghĩa đã cho. Và cách diễn đạt này, có thể hay hơn hoặc cô đọng hơn, tinh tế hơn cách diễn đạt tương thích ban đầu. Chẳng hạn như cách diễn đạt: “Em thấy rất vui vì được cô giáo khen” được nén thành cụm danh từ “Niềm vui được cô giáo khen...” đóng vai trò làm chủ ngữ trong câu “Niềm vui vì được cô giáo khen cứ theo em cả buổi sáng”. Dưới đây là mẫu dạng bài tập:

Bài tập 1: Xác định từ loại của từ “suy nghĩ” trong từng trường hợp sau đây:

- (1) Em đang suy nghĩ về cuốn sách đã đọc hôm qua.
- (2) Những suy nghĩ của em về cuốn sách ấy cứ lờn vờn trong đầu.

Bài tập 2: Xác định từ loại của các từ “đấu tranh”, “buồn”, “bình yên”, “vui” trong từng trường hợp dưới đây và điền tiếp về câu còn lại vào dấu “...” để hoàn thành câu:

- (1) Dân tộc ta đấu tranh rất ngoan cường để giành độc lập.
- (1') Cuộc đấu tranh giành độc lập ngoan cường của dân tộc ta....

Ví dụ mẫu: Cuộc đấu tranh giành độc lập ngoan cường của dân tộc ta/trở thành một phần không thể phai mờ trong những trang sử hào hùng.

- (2) Em đang buồn vì không giải được bài tập này.
- (2') Nỗi buồn vì không giải được bài tập này của em...

Ví dụ mẫu: Nỗi buồn vì không giải được bài tập này của em/ cứ theo em suốt buổi chiều nay.

- (3) Mỗi lần về quê với bà, em thấy rất bình yên.
- (3') Sự bình yên mà mỗi lần về quê với bà...

Ví dụ mẫu: Sự bình yên mà mỗi lần về quê với bà/ sẽ là những kí ức đẹp theo em suốt đời.

- (4) Em thấy rất vui vì được cô giáo khen.
- (4') Niềm vui vì được cô giáo khen...

Ví dụ mẫu: Niềm vui vì được cô giáo khen/ hiện rõ trên gương mặt rạng ngời của em.

Đây là dạng bài tập không chỉ giúp học sinh linh hoạt trong việc sử dụng từ mà còn giúp học sinh nhận thấy cách diễn đạt cô đọng, súc tích của hiện tượng “đanh hóa” trong tiếng Việt.

Bài tập 3: Xác định từ loại của những từ được in nghiêng trong các đoạn thơ, văn dưới đây:

a. Các bạn bảo: “Cho thể
Thì mình mất cái *ngoan*”
Nhưng cứ nghĩ mà xem
“Cái *ngoan* đâu có mất
Như bài hát Mí học
Cô dạy em vẫn còn
Như cái chữ bố xem
Chữ vẫn nguyên trong sách”

(Xuân Quỳnh, *Cái ngoan của Mí*)

b. Biển nhận đến vô cùng
Những *khao khát* dòng sông
Đổ vào lòng của biển

(Xuân Quỳnh, *Chuyện về những dòng nước*)

c. Những tấm ảnh sinh động và hồn nhiên của Pô có thể là thiên nhiên, khung cảnh đời thường, bạn bè, những con bướm bướm, châu chấu, hay cầu vồng... Tất cả đều toát lên sự *hồn nhiên, trong sáng* và ẩn chứa sự *dịu dàng* bên trong.

(Tẩu Chan - Học sinh THCS, *Bức ảnh của Pô*)

3.1.3. Bài tập yêu cầu vận dụng từ sao cho phù hợp với lớp từ loại tương ứng

Dạng bài tập này nhằm tích cực hoá vốn từ cho học sinh, giáo viên cần lựa chọn những ngữ liệu là những từ cùng từ loại. Bài tập sẽ làm tăng hứng thú cho học sinh hơn khi từ được sử dụng trong những trường hợp không phải là dạng kết hợp điển hình của các từ loại đó.

Ví dụ:

Bài tập: Chọn một từ phù hợp trong ngoặc đơn điền vào từng chỗ trống dưới đây cho thích hợp:

a. Cách con bé tập tành bắt chước các nhiếp ảnh gia chuyên nghiệp khiến bố bật cười vì sự... (ngộ nghĩnh, lạ, khác thường) và đáng yêu.

b. Bố mẹ dạy bé phải luôn tự lập, không dựa dẫm vào người khác và phải luôn tự tin để có thể vượt qua những... (éo le, buồn, khó khăn) trong cuộc sống.

c. Chữ Mạc Đĩnh Chi rất tốt, bài phú dâng vua đẹp như tranh, bài phú phô bày cái... (toả sáng, đẹp, ngào ngạt) của bông hoa sen trong giếng.

(Theo Hà Ân)

d. Tôi nhìn người bạn tí hon ngồi bên tôi, một người bạn tôi chưa hề quen biết, nhưng lòng tôi vẫn không cảm thấy sự... (quen thuộc, xa lạ, gần gũi) chút nào.

(Theo Thanh Tịnh)

3.1.4. Bài tập sử dụng từ loại theo ngữ cảnh

Đây là dạng bài tập dành cho khối lớp 5, ở phần bài tập nâng cao, học sinh cần nắm vững kiến thức về từ loại, về ý nghĩa ngữ pháp khái quát, khả năng kết hợp, chức năng cú pháp của từng từ loại. Từ đó, giáo viên sẽ đặt học sinh vào các tình huống giao tiếp cụ thể, trong đó từ ngữ không được sử dụng đúng theo đặc điểm từ loại. Điều này giúp học sinh nhận biết sự

chuyển đổi từ loại trong từng ngữ cảnh, đồng thời hiểu rõ vai trò của ngữ cảnh trong việc xác định và sử dụng từ loại một cách chính xác.

Câu 1: Cách ghép từ nào sau đây là không đúng với đặc điểm từ loại?

A. Cái bánh B. Cái kẹo C. Cái bàn D. Cái vát và

Trường hợp diễn đạt dưới đây có phù hợp không? Vì sao? Từ đó nhận xét vai trò khi đặt từ vào ngữ cảnh.

“Bây giờ có bao nhiêu *cái nghèo đói, cái vát và* bà gánh chịu” (Duy Khán, *Bà nội*).

Câu 2: Cách ghép từ nào sau đây là không đúng với đặc điểm từ loại?

A. Một cái nhà B. Một cái áo C. Một cái dao D. Một cái mới

Trường hợp diễn đạt dưới đây có phù hợp không? Vì sao? Từ đó nhận xét vai trò khi đặt từ vào ngữ cảnh.

“Mỗi ngày ở mò, Nguyên lại tìm ra được *một cái mới* mà *bọn trẻ ở quê không tài nào biết*” (Lí Biên Cương, *Nguyên và Thủy*).

Câu 3: Cách ghép từ nào sau đây là không đúng với đặc điểm từ loại?

A. Những cái bàn B. Những dòng sông C. Những ham thích D. Những ngôi nhà

Trường hợp diễn đạt dưới đây có phù hợp không? Vì sao? Từ đó nhận xét vai trò khi đặt từ vào ngữ cảnh.

"Cà nhà chỉ có bố là hiểu rõ nhất *những ham thích*, những ý nghĩ của Dũng" (Vân Long, *Chùm hoa của chú Bộ Ngựa*).

3.2. Vận dụng lý thuyết ẩn dụ thức theo quan điểm ngữ pháp chức năng để xây dựng hệ thống bài tập, nhằm rèn luyện kỹ năng sử dụng câu theo mục đích nói gián tiếp cho học sinh giỏi tiếng Việt bậc tiểu học

Ở bậc tiểu học, các bài tập nhận diện thuộc kiến thức phân loại câu theo mục đích nói có các dạng như: yêu cầu xác định kiểu câu, yêu cầu đặt câu theo mẫu, chuyển đổi câu theo mục đích nói hoặc cho kết cấu chủ ngữ - vị ngữ, yêu cầu học sinh tạo thành các kiểu câu: kể, hỏi, cảm thán, cầu khiến. Tuy nhiên, đối với các học sinh giỏi, giáo viên có thể cho thêm dạng bài tập nâng cao dưới đây:

3.2.1. Xác định mục đích giao tiếp của câu trong ngữ cảnh

Với dạng bài tập này, giáo viên tạo các câu có hình thức ngữ pháp (dấu câu, ngữ điệu, các hư từ) thuộc kiểu câu này, nhưng có mục đích nói trong ngữ cảnh lại dùng để thể hiện mục đích của kiểu câu khác. Thông qua việc làm các bài tập dạng này, học sinh sẽ linh hoạt hơn trong việc ứng xử, xử lý các tình huống nói năng trong cuộc sống.

Ví dụ:

Xác định kiểu câu theo mục đích nói (câu kể, câu cầu khiến, câu cảm thán, câu nghi vấn) và xác định chức năng của các câu được viết nghiêng trong từng trường hợp dưới đây:

Câu 1:

“Một vùng tươi mát trong lành
Cái nắng trưa hè dịu lại
Vui vẻ người qua, Hoa ơi
Ai bảo em là hoa dại?”

(Trần Đăng Khoa, *Hoa dại*)

- A. Câu nghi vấn, dùng để khẳng định.
 B. Câu nghi vấn, dùng để hỏi.
 C. Câu nghi vấn dùng để đề nghị.
 D. Câu nghi vấn dùng để phủ định.

Câu 2:

“Không có họ thì có cái chi đáng cười mà cậu cũng cười? Đã không biết được họ mình là chi, chắc ở nhà hẳn phải khổ lắm...?” (Phùng Quán, *Tuổi thơ dừ dột*).

- A. Câu nghi vấn, dùng để hỏi.
 B. Câu nghi vấn, dùng để bộc lộ cảm xúc.
 C. Câu cảm thán, dùng để bộc lộ cảm xúc.
 D. Câu nghi vấn, dùng để đề nghị.

Câu 3:

“Mẹ cha bận việc ngày đêm
 Anh còn đi học, mình em ở nhà
 Dặn em đừng có chơi xa
 Máy bay Mỹ bắn không ra kịp hàm”

(Trần Đăng Khoa, *Dặn em*)

- A. Câu cầu khiến, dùng để khuyên bảo.
 B. Câu kể, dùng để tả.
 C. Câu nghi vấn, dùng để hỏi.
 D. Câu kể, dùng để kể việc.

Câu 4:

“Giặc Mỹ nó đến nước tôi
 Búp - bẻ nó giết, bao người nó tra.
 Nó bắn cả cụ mù loà
 Nó thiêu cả bé chưa và được com”

(Trần Đăng Khoa, *Gửi bạn Chilê*)

- A. Câu kể, đơn thuần chỉ dùng để kể người, kể việc.
 B. Câu kể, dùng để bộc lộ cảm xúc (cảm phần).
 C. Câu nghi vấn, dùng để kể người, kể việc.
 D. Câu cảm thán, dùng để bộc lộ cảm xúc (cảm phần).

Câu 5: “(Hãy can đảm lên hỡi người chiến sỹ của đạo quân vĩ đại kia!)
 Lớp học của con là chiến trường! Sách vở của con là vũ khí!”

- A. Câu kể, dùng để kể người, kể việc.
 B. Câu cầu khiến, dùng để khuyên bảo.
 C. Câu kể, dùng để bộc lộ cảm xúc.
 D. Câu cầu khiến, dùng để kể người, kể việc.

3.2.2. Bài tập sử dụng câu theo mục đích nói phù hợp với ngữ cảnh

Đây là dạng bài tập nâng cao, yêu cầu học sinh đặt những câu có mục đích nói phù hợp với hoàn cảnh và tình huống giao tiếp. Dạng bài tập này rèn luyện cho học sinh thói quen giao tiếp tế nhị, uyển chuyển trong từng tình huống thực tế.

Ví dụ:

- (1) Hãy đặt một câu hỏi để đề nghị bạn cho mình mượn cuốn sách.
- (2) Hãy nói lời đề nghị chị gái mình quét nhà bằng hai cách sau:
 - a. Sử dụng một câu hỏi.
 - b. Sử dụng một câu cảm thán thể hiện lời ao ước dưới dạng giả thiết.
- (3) Hãy đặt một câu hỏi để bộc lộ cảm xúc trước một cảnh đẹp.
- (4) Hãy đặt một câu kể để khuyên bảo bạn chăm chỉ học hành hơn.
- (5) Hãy đặt một câu cầu khiến để khẳng định tình cảm của em dành cho mẹ.

4. Kết luận

Qua kết quả đã phân tích ở trên, chúng ta có thể nhận thấy ẩn dụ ngữ pháp dưới góc nhìn của ngữ pháp chức năng hệ thống có tính ứng dụng cao, nhất là việc rèn kỹ năng sử dụng ngôn ngữ tiếng Việt cho nhiều đối tượng, trong đó có học sinh giỏi tiếng Việt ở tiểu học. Về mặt lý luận, bài viết đã chỉ ra những điểm gần gũi, tương đồng giữa hiện tượng ẩn dụ ngữ pháp theo quan điểm ngữ pháp chức năng với một số hiện tượng ngữ pháp ở tiếng Việt. Cụ thể, hiện tượng ẩn dụ ngữ pháp tư tưởng có điểm gần gũi với hiện tượng chuyển loại và hiện tượng ẩn dụ thức (thuộc ẩn dụ ngữ pháp liên nhân) có điểm tương đồng với hiện tượng sử dụng câu theo mục đích nói gián tiếp. Về mặt ứng dụng, bài viết đã ứng dụng cơ sở lý thuyết trên vào việc xây dựng hệ thống bài tập tiếng Việt mang tính vừa sức đã đảm bảo mục đích quan trọng của phân môn tiếng Việt hiện nay đó là “hình thành và phát triển ở học sinh các kỹ năng sử dụng tiếng Việt để học tập và giao tiếp trong các môi trường hoạt động của lứa tuổi” cho học sinh giỏi tiếng Việt bậc tiểu học. Từ việc ứng dụng trên, chúng tôi nhận thấy, ẩn dụ ngữ pháp rất cần thiết được nghiên cứu sâu hơn, rộng hơn, ứng dụng mạnh mẽ hơn trong việc nghiên cứu, giảng dạy tiếng Việt.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] M.A.K. Halliday (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold, London, 387pp.
- [2] B. Derewianka (1995), *Exploring How Texts Work*, Primarily English Teaching Association, Australia, 87pp.
- [3] M.T. Bui (2007), *Vietnamese Grammar Textbook*, Vietnam National University Press, 241pp.
- [4] J.D. Williams (2005), *The Teacher's Grammar Book*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 286pp.
- [5] L.W. Jan (2009), *Write Ways: Modelling Writing Forms*, Oxford University Press, South Melbourne, Australia, 302pp.
- [6] G. Winch, R.R. Johnston, P. March, et al. (2013), *Literacy: Reading, Writing and Children's Literature (4th Ed.)*, Oxford University Press, South Melbourne, Australia, 640pp.
- [7] B. Le (1995), *Modern Vietnamese Word Classes*, Vietnam National University Press, 178pp (in Vietnamese).
- [8] T.L.K. Nguyen (2019), *Vietnamese Grammar*, Vietnam National University Press, 299pp (in Vietnamese).
- [9] V.H. Nguyen (2018), *Vietnamese Syntax*, Vietnam National University Press, 311pp (in Vietnamese).
- [10] A. Le (2021), *Vietnamese Language 3 Textbook*, Vietnam National University Press, 223pp (in Vietnamese).
- [11] P.N. Le (2022), *Training Outstanding Vietnamese Students in Primary School*, Vietnam National University Press, 200pp (in Vietnamese).
- [12] M.A.K. Halliday (2014), *Halliday's Introduction to Functional Grammar (4th Ed.)*, Routledge, London and New York, 753pp.
- [13] M.A.K. Halliday, C.M.I.M. Matthiessen (2004), *An Introduction to Functional Grammar (3rd Ed.)*, Edward Arnold, London, 700pp.
- [14] T.T. Nguyen (2003), *Nominalisation in Modern Vietnamese*, Ph.D. Thesis, Vietnam National University Hanoi, 211pp (in Vietnamese).